

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

Формирование профессионально-трудовых умений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

дата

подпись

Исполнитель:
Журкевич Ярослав Юрьевич,
обучающийся БО-51z группы
заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Брызгалова Светлана Олеговна,
к. п. н., доцент
кафедры специальной
педагогики и специальной
психологии

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДУЕМОЙ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИЗА И ПЛАНИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	7
1.1. Особенности деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в трудовом обучении	7
1.2 Особенности формирования анализа и планирования обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по данным литературных источников.....	12
1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	23
ГЛАВА 2. УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ АНАЛИЗА И ПЛАНИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОВЕДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	25
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента по изучению и анализу профессионально-трудовых умений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	25
2. 2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	36
2.3. Коррекционная работа по обучению анализу и планированию на уроках профессионально-трудового обучения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	40
2. 4. Анализ полученных результатов обучающего эксперимента по формированию профессионально-трудовых умений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	50

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	56

ВВЕДЕНИЕ

Трудовое обучение детей коррекционной школы и последующее их трудоустройство – основная задача. Необходимость постоянно совершенствовать систему обучения и воспитания умственно отсталых детей, повышать её качественный уровень требует разработки новых и обобщения имеющихся теоретических положений олигофренопедагогики.

Одной из важнейших теоретических и практических задач педагогики является максимальное содействие социализации детей с интеллектуальными проблемами в самостоятельной жизни, выявление и развитие сохранных личностных качеств и имеющихся способностей. Важная роль в этом принадлежит трудовому обучению и воспитанию.

В процессе трудовой деятельности формируются и развиваются многие личностные качества обучающихся: дисциплинированность, целенаправленность, самостоятельность, самоконтроль и другое.

Важной задачей, стоящей перед специальной коррекционной школой VIII вида, является развитие у обучающихся общетрудовых умений и навыков, необходимых в любой трудовой деятельности. Обучающихся необходимо научить анализировать и планировать свою деятельность, сознавая ее цель, контролировать и регулировать процесс ее выполнения.

Один из характерных недостатков трудовой деятельности обучающихся с нарушением интеллекта – это неумение выполнять анализ предстоящей деятельности, ее планирования, отсутствие определенной мотивации. Обучающиеся часто приступают к работе без предварительного анализа образца, не планируют ход изготовления, не осуществляют контроля за исполнением и не вносят необходимых корректив в свою деятельность. В результате их действия оказываются не адекватны поставленным целям. Обучающиеся испытывают большие трудности при определении условий

выполнения задания, не могут установить, какие им потребуются инструменты.

В трудах современных ученых-дефектологов Г. М. Дульнева, С. Л. Мирского, Б. И. Пинского, К. М. Турчинской и др. раскрыты особенности деятельности обучающихся (ориентирование в задании, работоспособность обучающихся, планирование работы), были определены некоторые условия, позволяющие в различных видах деятельности решать задачи по исправлению недостатков в развитии обучающихся.

Для успешного осуществления трудовой деятельности обучающийся должен понять задание и представить себе результат труда – конструкцию будущего изделия, его форму, размеры, материалы, из которых она будет выполнена, способы крепления. Поэтому перед учителем коррекционной школы встает вопрос о формировании у обучающихся умения анализировать объект и планировать свою деятельность по его изготовлению.

Для повышения активности и качества выполняемой работы обучающихся необходима коррекционная работа, которая должна быть направлена на преодоления недостатков ориентировочной основы деятельности и на развитие умений и навыков анализировать и предварительно планировать свою деятельность. Мысленное построение того объекта, который предстоит изготовить, является характерной особенностью ориентировочного этапа работы.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что сформированность у обучающихся с нарушением интеллекта слаба.

Объект исследования – профессионально-трудовые умения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предмет исследования – процесс формирования профессионально-технических умений обучающимися на уроках

Цель – подбор и апробация наиболее эффективных способов (приемов) формирования анализа и планирования обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Задачи:

- 1) проанализировать литературные источники по теме исследования;
- 2) выявить особенности анализа и планирования у обучающихся с нарушением интеллекта по данным литературных источников и изучение трудов по данной теме ученых дефектологов;
- 3) провести анализ полученных результатов констатирующего эксперимента;
- 4) провести обучающий эксперимент и проанализировать его результаты;
- 5) наметить рекомендации для обучающихся и воспитателей по формированию анализа и планирования у обучающихся с нарушением интеллекта.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДУЕМОЙ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИЗА И ПЛАНИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Особенности деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в трудовом обучении

Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн отмечали, что познавательная теоретическая деятельность выделилась из практической совместной трудовой деятельности. Постепенно совместные цели трудовой деятельности, способы и средства их осуществления присваивались в процессе интериоризации отдельными членами трудового коллектива, становясь индивидуальными. Подробный процесс интериоризации, по мнению ученых, только в свернутом виде проходит каждый человек в своем развитии.

Опираясь на эти положения, отечественные дефектологи совместную практическую деятельность (трудовую, изобразительную и др.) с ее реально видимым для детей конечным результатом и практическими действиями положили в основу создания у них ориентировочных, исполнительских и контрольно-оценочных умений. Ученые-дефектологи рассматривают учебно-трудовую и изобразительную виды деятельности как средство формирования у школьников, в первую очередь, таких умений, как анализ изделия (рисунка), предварительное планирование работы, ее выполнение по плану, текущий и заключительный самоконтроль и самооценка проделанного. Названные умения нельзя отнести к чисто трудовым или

изобразительным умениям – это умения, основанные на методологических знаниях, которые педагогическая психология относит к одной из групп общеучебных умений «общеучебные умения – универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний» [2, с. 288] в предметах, включая трудовое обучение. Без этих умений школьники не могут осмысливать содержание материала, у них не будет формироваться умения учиться. Существует несколько классификаций общеучебных умений. Д. В. Татяченко и С. Г. Воровщиков опубликовали современный вариант программы формирования общеучебных умений в 2002 году, переизданный в 2008 [8]. В первую группу входят учебно-управленческие умения, к которым относятся «общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися» [2, с. 35].

Ученые-дефектологи выявили основные затруднения детей с нарушением интеллекта при выполнении ими деятельности и разработали корректирующие приемы, направленные на регуляцию, особое внимание обращая на следующее:

- расчлененный анализ задания (объекта) с целью выявления его свойств и конкретного показа всех операций, необходимых для выполнения;
- предварительное планирование деятельности для упорядочения последовательности дальнейшего выполнения действий;
- оречевление выполняемых действий для ликвидации разрыва между их практическим выполнением и вербальным оформлением;
- применение различных способов внешнего стимулирования учащихся для усвоения и применения знаний и умений.

При этом отмечается, что основными являются не внешние стимулы, так как они переходящие, а формирование у детей с нарушением интеллекта умения осознано ориентироваться в деятельности выполнения задания, чему помогают различные алгоритмические предписания в виде памяток – инструкций, схем, планов и др.

В программы, а так же структуру уроков ручного труда (1-4 кл.) и профессионально-трудового обучения (5-9 кл.) специально включены этапы, нацеливающие учителя на формирование учебных умений – этап анализа изделия, этап предварительного планирования работы, этап выполнения работы, этап оречевления проделанного, контрольно - оценочный этап.

Так в одной из программ ручного труда говорится, что к концу обучения в 4 классе ученики должны владеть такими умениями (1 уровень): «Уметь анализировать образец, указывая количество и форму деталей, а так особенности соединения их. Уметь планировать предстоящую работу с опорой на образец изделия, исходные детали и предметную инструкционную карту. Уметь составлять эскиз и пользоваться им при самостоятельной работе. Уметь сравнивать качество выполненной работы с опорой на образец – эталон и выражать результаты сравнения в устном высказывании. Уметь давать отчет о выполненной работе, включающий: название изделия; материалов, из которых оно выполнено; его назначение; уметь описать последовательность операций по изготовлению изделия; оценить сложность работы» [6, с. 229]

В методиках по трудовому обучению подробно раскрывается последовательность оказания помощи обучающимся при формировании у них такого умения, как анализ изделия (образца изделия). Н. П. Павлова рекомендует приучать детей уже с 1 класса при анализе образца «придерживаться одной и той же последовательности: назвать предмет, указать его назначение, вычленить крупные и мелкие части, деталь этих частей, определить свойства этих частей (форма, величина, цвет, материал), их пространственное расположение и виды соединения деталей» [3, с. 190] Постоянное осуществление анализа всех изделий в одной и той же последовательности способствует выработке у обучающихся необходимого стереотипа рассматривания объекта и высказывания о нем, формированию общего способа анализа надо зафиксировать зрительно, в виде пунктов плана, написанных на отдельных листочках (обучающиеся могут

восстановить последовательность, определять пропущенный пункт и др.), а так же общего плана анализа изделия. К концу 6 класса почти все учащиеся должны уметь анализировать предложенное им изделие, припоминая план.

В методиках по трудовой деятельности досконально продумана система обучения предварительному планированию работы. Планирование – это сложный мыслительный прием, поэтому при его формировании требуется целенаправленная педагогическая помощь в виде определенных средств наглядности и продуманной последовательности обучения данному умению (Н. П. Павлова, С. Л. Мирский и др.) К такой наглядности относятся памятки и учебно-операционный план (карта). Памятки содержат выделенные и зрительно зафиксированные опорные слова, помогающие выстроить логику планирования хода выполнения работы. Обучающийся восстанавливает, опираясь на такие зрительно представленные слова, которые применяются на уроках трудового обучения (вначале, затем, потом, после этого, наконец).

Установлено, что школьники с нарушением интеллекта, не всегда могут подчинять свои действия поставленной перед ними задаче. Часто они приступают к выполнению трудового задания без должной предварительной ориентировки в нем, без его анализа. В учебном пособии «Психология и педагогика в вопросах и ответах» по ред. Л. Д. Столяренко дано определение анализу: «**Анализ** – мысленное расчленение предмета, явления или ситуации для выделения составляющих элементов. Таким образом, мы отделяем несущественные связи, которые даны в восприятии» [5, с. 93]

Обучающиеся выполняют задание, не осознавая его конечной цели и не имея плана действия. Это приводит к тому, что в процессе деятельности способы действия ребенка не изменяются даже тогда, когда они оказываются явно ошибочными и не приводят к нужным, как того требует задание, результатам (Б. И. Пинский, Г. М. Дульнев и др.).

В ходе деятельности человек всегда опирается на свой прошлый опыт, на ранее усвоенные знания, умения, навыки. **Знать** – «иметь сведения...,

обладать знанием чего-нибудь, иметь о ком, чем-нибудь понятие, представление» [7,с. 201]. В психологии и педагогике знания – это результат процесса познания действительности, отражающие ее в сознании человека в виде представлений, с познаваемыми объектами [9, с. 178]. Особенности психического развития учеников с нарушением интеллекта оказывают существенное влияние на характер использования ими прошлого опыта. Обучающиеся с умственной отсталостью имеют тенденцию переносить в неизменном виде элементы прошлого опыта на решение новой трудовой задачи. Они выполняют задание, не осознав его специфики. Как правило, действуют в соответствии с прошлым опытом, приобретенным в процессе выполнения в какой-то мере сходного задания. Это ведет к тому, что они не могут достигнуть цели, поставленной перед ними педагогом.

При выполнении задания часто наблюдается «соскальзывание» со сложной для обучающихся деятельности на более легкую: не осознавая поставленной задачи и не проявляя к работе должного интереса, ученик пытается выполнить ее привычным способом, т.е. относится к ней формально.

Для большинства умственно отсталых учеников характерно неумение адекватно оценить свои возможности. Они, как правило, с готовностью берутся за любое трудовое задание, не представляя себе ни способов изготовления предмета, ни порядка операций. Обучающиеся не соблюдают необходимых требований, хотя в ряде случаев и помнят их, игнорируют особенности изделия. Школьники путаются и забывают, что и когда надо сделать, и нуждаются в постоянном контроле и разнообразной помощи со стороны учителя.

Обучающиеся специальной школы недостаточно критичны к результатам своей деятельности: им трудно соотнести полученное изделие с образцом, оценить реальную значимость своей работы.

Успешность их трудовой деятельности, так же как и нормально развивающихся сверстников, во многом зависит от их работоспособности. У

умственно отсталых обучающихся она ниже, чем у учеников массовой общеобразовательной школы, соответственно и ниже результат их труда.

Среди старшеклассников специальной школы есть такие, кто, имея необходимые знания и умения по труду, применяет их только в узких пределах хорошо известных им и неоднократно выполнявшихся заданий. Большинство же школьников с нарушением интеллекта достигают значительной самостоятельности в труде. Они могут правильно, без помощи учителя, выполнить несложное трудовое задание, а также вполне адекватно оценить полученный ими в процессе трудовой деятельности результат.

Благодаря усилиям дефектологов, с позиции деятельного подхода были разработаны методики организации занятий с умственно отсталыми обучающимися такими видами деятельности, как труд, рисование, игра, произвольные движения на уроках физкультуры (Г. М. Дульнев, Б. И. Пинский, Н. П. Павлова, А. И. Горшенков, С. Л. Мирский, А. А. Дмитриев и др.). В структуру занятий по данным видам деятельности была специально включена ориентировочная часть, предусматривающая формирование у данной категории обучающихся таких умений, как анализ, предварительное планирование (осознание «программы» деятельности), оречевление проделанного.

1.2. Особенности формирования анализа и планирования учащимися с нарушением интеллекта по данным литературных источников

В коррекционной школе этап подготовки к каждой практической работе имеет более важное значение. Это объясняется, во-первых, тем, что подготовить учащегося коррекционной школы к предстоящей работе методически гораздо сложнее, и, во-вторых, в это время не только происходит подготовка к конкретной работе (пошиву салфетки), но и

решается задача развития общих умений школьников самостоятельно и правильно действовать, приступая к выполнению трудового задания.

По словам С. Л. Мирского, в результате проведения подготовительных занятий обучающиеся должны знать и четко представлять, что им необходимо сделать в процессе практической работы и каким образом она будет совершаться. Кроме того, на подготовительных занятиях надо заинтересовать обучающихся выполнением данной работы, а также провести двигательные тренировочные упражнения. Таким образом, на подготовительных занятиях решаются следующие основные задачи:

- формирование знаний и представлений об эталоне изделия;
- составления плана работы;
- повторение трудовых действий, необходимых для предстоящей работы;
- формирование у обучающихся положительного отношения к трудовому заданию.

Решению названных задач обычно не посвящается целое занятие. Эти задачи решаются в ходе комбинированного занятия, которое включает как теоретические, так и практические задания. Перед тем как приступить к изготовлению изделия, проводятся 2-3 подготовительных задания (в составе комбинированных) в зависимости от сложности предстоящей работы и подготовленности к ней обучающихся.

При изложении методических рекомендаций к проведению подготовительных занятий вопрос о воспитании у обучающихся положительного отношения к труду рассмотрен в связи с задачами обучения ориентировки в задании и планированию работы.

Формирование знаний и представлений об объекте предстоящей работы (по С. Л. Мирскому). Качество работы двух учащихся одной и той же группы может быть совершенно разным, даже если уровень развития двигательных трудовых навыков у них примерно одинаков. Исследования показывают, что правильнее выполнит задание тот ученик, у которого

сформирован более полный и четкий образ эталона изделия. Только при этом условии обучающийся имеет возможность верно спланировать работу и при выполнении задания контролировать свои действия.

Обучающихся 6-7 классов учитель знакомит с эталоном изделия, как правило, с помощью натурального образца, представляющего собой точную копию изделия, которое предстоит им изготовить в процессе практической работы.

Качество изделия – эталона должно быть достаточно высоким, чтобы вызывать у обучающихся стремление изготовить такое же изделие самим. Интерес школьников к работе (положительные мотивы деятельности) зависит от того, насколько они считают данный объект труда полезным и значимым.

Рассматривая на подготовительном занятии вопрос о назначении изделия, учитель попутно выясняет, какие знания, необходимые для выполнения этой работы, учащиеся уже приобрели. Далее учитель рассказывает об использовании изделий учащихся. Например, перед изготовлением салфетки (швейное дело) он сообщает, что эти салфетки предназначены для медицинского кабинета. Уверенность обучающихся в том, что их изделия имеют практическую значимость, очень важна с воспитательной точки зрения.

Следующий этап ориентировки обучающихся в трудовом задании включает **анализ** устройства образца изделия и формирование соответствующих знаний и представлений. Учитель сообщает о названии материала, наличии деталей, частей, элементов, об их форме и расположении в изделии и способах соединения. Организует запоминания этих сведений.

Содержание ориентировочных сведений, которые выполняют учащиеся старших классов при анализе образца изделия, существенно отличаются от тех же действий в младших классах, т.к. в этих группах обычно используется разная основа ориентировочных действий. Обучающиеся ориентируются в

задании по натуральному образцу изделия, ориентировочной основой действий, как правило, служит технический рисунок или чертеж.

Анализ натурального образца более доступен для обучающихся с нарушением интеллекта как способ формирования образца изделия, которое предстоит изготовить. В то же время необходимо учитывать, что свойства некоторых предметов обучающиеся с трудом воспринимают при демонстрации натурального образца. Во многих случаях они не замечают небольшие по размеру части и элементы изделия, а так же элементы, мало отличающиеся от фона и скрытые от прямого наблюдения.

В макетах и рисунках изделие может быть представлено в увеличенном виде, что облегчает восприятие малых по размеру частей и элементов. Чтобы можно было показать отдельные детали, макеты делают разборными или прозрачными. Технический рисунок изделия и макет в тех случаях, когда они принимаются как дополнительные средства наглядности, позволяет более отчетливо отразить некоторые свойства предмета. С их помощью осуществляется подготовка школьников к чтению чертежа.

Показ натурального образца изделия, наглядных пособий, которые его дополняют, и даже предварительная активизация внимания школьников этими средствами обучения еще не решают задачи формирования предметного образа у учащихся коррекционной школы. Свойства изделия, которое предстоит изготовить, только тогда более надежно закрепляется в памяти и становятся ориентиром в практической деятельности учащихся, когда они усваивают в виде речевых характеристик. Умение школьников отражать свойства предметов в своей речи развивается на занятиях труда и на уроках общеобразовательных предметов.

При знакомстве с новым изделием необходимо создать такие условия, чтобы обучающиеся имели возможность взять образец в руки и внимательно рассмотреть его со всех сторон. Этот момент очень важен, т.к. он позволяет непосредственно воспринимать такие свойства изделия как направление нитей, срезы, способ обработки срезов, лицевую и изнаночную стороны

ткани. Когда обучающиеся из своих рук осматривают образец, они воспринимают его так же, как объект работы во время изготовления изделия.

Если проведение таких осмотров недостаточно организовано, то школьники, как правило, осматривают образец бегло, поверхностно. Эффективность осмотра часто снижается, потому что обучающиеся не знают, на что они должны обратить внимание. Например, салфетка: форма шва, качество строчки, обработка углов.

В процессе осмотра образцов изделий учитель наблюдает за действиями обучающихся, при необходимости задает наводящие вопросы.

В процессе обучения учащихся старших классов некоторым видам труда сведения об эталоне изделия они получают из чертежа. Это наиболее сложный для школьников вид ориентировки в задании, при котором они должны уметь создавать предметный образ в своем воображении на основе графических знаний. Здесь необходимо отметить, что учащиеся коррекционной школы приобретают умения в чтении чертежей с большим трудом и очень медленно.

Длительный период (6-7 кл.) основным ориентиром для них служит натуральный образец, а технические рисунки и чертежи применяются в качестве дополнительных средств наглядности. Сопоставление чертежа и наглядного изображения с натуральным образцом позволяет учащимся с нарушением интеллекта до некоторой степени овладеть условностями проекционного черчения. В коррекционной школе в силу ряда специфических причин задача овладения графическими знаниями и умениями решается только в тесном контакте между обучением черчению и профессионально-трудовым обучением.

Одним из приемов формирования образа эталона изделия может служить прием выполнения обучающимися чертежа (эскиза) изделия на подготовительных занятиях. Однако вычерчивание чертежа изделия на уроках труда в целях подготовки школьников к практической работе даже в старших классах целесообразно применять только в тех случаях, когда

графическая часть работы доступна обучающимся и не занимает много времени. Когда графическая работа для обучающихся представляет значительные трудности, оправдывает себя методический прием анализа чертежа в ходе беседы. Учитель заранее готовит чертеж (обычно в масштабе увеличения) на классной доске или в виде учебной таблицы. Линии и обозначения чертежа должны быть четкими, чтобы обучающиеся их ясно видели не только с посадочных мест классного участка, но и с рабочих мест.

Так же рекомендуется для ориентировки в задании перед изготовлением некоторых изделий наряду с их чертежами использовать натуральные образцы отдельных частей (элементов) изделия. Иногда целесообразно использовать обратный прием: предварительно ознакомив учащихся с конструкциями натуральных образцов, приступить к анализу чертежей.

Этап ориентировки учащихся в задании, помимо формирования образа-эталона изделия, включает задачу уяснения других компонентов трудовой ситуации: оценка возможности и посильной достижения цели, наличие подходящего материала, орудий труда, времени, отведенного на работу. Следует отметить, что эти задачи ориентировки при обучении в школе часто не решаются, тогда как для рабочего на производстве они не редко имеют первостепенное значение. Развитие умения у школьников определять нужные орудия труда, выбирать материал, учитывать время, отведенное на изделие в целом и отдельные его части, должно быть предметом постоянного внимания учителя.

Планирование предстоящей деятельности по С. Л. Мирскому. После того как обучающиеся усвоили цель (конечный результат) своих трудовых действий они приступают к составлению подробного плана работы, включающего последовательность и содержание всех этапов работы. Задача по составлению такого плана может быть решена лишь в том случае, если учащиеся предварительно усвоили основные трудовые приемы, с помощью которых можно выполнить предстоящую работу.

В самом начале трудового обучения, когда учащиеся еще не знакомы с основными трудовыми приемами, они приступают к изготовлению изделия по плану, который им целиком сообщает учитель. В этот период учитель не только объясняет последовательность и содержание работы, но практически показывает ее полностью. Перед объяснением и показом он предупреждает учащихся: «Я сейчас буду выполнять работу и объяснять свои действия, а вы после этого расскажите, что и в каком порядке я делала, какой инструмент использовала».

Словесный отчет о последовательности всей работы затрудняет многих учащихся. Им проще ответить на вопросы, касающихся одной - двух операций, например: «С чего нужно начинать работу?», «Что нужно сделать после того, как приготовлен инструмент и материал?» и т.п.

В процессе работы учитель помогает школьникам все выполняемые ими действия и получаемые результаты связывать с поставленным заданием, способствуя тем самым формированию умения контролировать свои действия. Для этого в одном случае надо просто повторить задание или обратить внимание на план-памятку, в другом – уточнить, дополнить или расчленить задание на части. Иногда напоминание делается в форме вопросов: «Что ты сейчас делаешь? Что надо было сделать? Что еще тебе надо будет делать?»

По окончании работы учитель должен помочь школьнику проверить, то ли он делал, что потребовалось (Что ты делал? А в начале, что потом? В какой последовательности надо было это делать?»), а если неверно, как можно исправить? [1, с. 120]

В случае, когда ученик самостоятельно осознано выполняет прием учебной работы, говорят о сформированности умения, т.е. умение показывает степень овладения приемом учебной работы. **Умение** – «способность быстро, точно и сознательно выполнять определенные действия на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков» [7, с. 392] Доведенное до определенного автоматизма умение характеризуется уже как

навык. То есть **навыки** – это автоматизированные действия, при помощи которых школьник читает, пишет, выполняет определенные трудовые действия и т.п. В дефектологическом словаре можно найти другое определение навыка: «Навыки – автоматизированные действия, подконтрольные сознанию и выработанные путем многократно повторяемых упражнений... Навыки вырабатываются во всех видах деятельности: учебной, трудовой, игровой и др.» [7, с. 213]

Изготовив несколько изделий по готовому плану, данному учителем, учащиеся перед изготовлением других изделий **составляют план работы** коллективно, в ходе беседы. В Большом толковом словаре русских существительных дается такое определение плану: «**План** – интеллектуальная деятельность, представляющая собой анализ системы деятельности, результатом которого является определение порядка, последовательности и сроков выполнения работ, объединенных общей целью, а так же определение последовательности программы изложения». [8, с. 159]

В этот период большая часть трудовых процессов им уже знакома. При планировании они встречаются только с некоторыми новыми приемами работы.

Один из недостатков в трудовой деятельности обучающихся коррекционной школы состоит в том, что они с большим опозданием начинают осмысливать значение развернутой ориентировки в задании и развернутого плана выполнения практической работы. Содержание подготовительного занятия кажется им ненужным, не имеющим отношения к практической работе по изготовлению изделия. Имея в виду такой недостаток, учитель вынужден строить подготовительные занятия так, чтобы уделить внимание не только ориентировке учащихся в задании, но и убедить их в необходимости предварительного планирования. Например, в 5 классе школьники должны знать, что перед началом работы следует внимательно изучить образец изделия, подумать, с какой технологической операции

нужно начинать работу и что, закончив операцию, нужно проконтролировать изделие.

Организуя подготовительное занятие, учитель преследует цель не только усвоения школьниками плана изготовления конкретного изделия, но и развития их общего умения планировать работу. Для уяснения обучающимися плана работы часто бывает полезно обсудить его дважды: перед началом работы и на заключительном этапе после того, как она будет закончена всеми учащимися.

При обучении обучающихся с нарушенным интеллектом планированию на уроках труда, особенно на первых этапах, важную роль играют различные наглядные пособия, позволяющие активизировать и направлять практическое мышление школьников.

Например, в качестве дидактического пособия при обучении планированию можно использовать предметную технологическую карту. Это пособие отражает основные этапы изготовления изделия. Оно состоит из предметных образцов выполняемых операций. Во всех случаях предметная технологическая карта содержит образец исходного и конечного результата труда (готовое изделие). Число образцов, технологически расположенных между заготовкой и законченным изделием, бывает различным. Или, другими словами, насколько дифференцированы образцы – полуфабрикаты должны отражать технологию работы? В общем случае каждый образец такого плана должен соответствовать технологической операции.

В трудовом обучении обучающихся с нарушением интеллекта особенно важную роль играют предметные технологические карты, отражающие так называемые стандартные планы работы. Хорошо усвоив такой план, ученик может применить его с небольшими изменениями при изготовлении различных изделий (такие карты называют операционными). Применение стандартных планов работы значительно упрощает процесс планирования, т.к. в этом случае нет необходимости подробно продумывать повторяющиеся этапы работы.

Предметная технологическая карта, отражающая стандартный план работы, может быть использована учителем для объяснения последовательности выполнения операций и при проверке знаний учащихся о порядке выполнения предстоящей работы. Большую помощь оказывает этот дидактический материал при составлении плана. После объяснения учителя обучающиеся самостоятельно расставляют образцы в том же порядке, как предстоит выполнить работу, и называют соответствующие технологические операции. На основе содержания предметной технологической карты могут быть построены задача, направленные на активизацию планирующих действий школьников. Например, один образец учитель убирает и задает обучающимся вопросы:

- В каком месте предметной технологической карты необходимо расположить недостающий образец?
- какая технологическая операция пропущена?
- Какие инструменты (оборудование, приспособления) применяются при выполнении данной технологической операции.

Предметную технологическую карту иногда можно использовать для оказания индивидуальной помощи обучающимся, которые явно не справляются с работой. В этом случае учитель дает ученику образцы по этапам выполнения соответствующих технологических этапов.

Таким образом, предметные карты широко используются на различных этапах трудового обучения обучающихся. Однако необходимо учитывать, что они не полностью отражают план предстоящей работы. Напомним, что в памяти обучающихся должны сформироваться три компонента трудового приема: его результат, орудие труда и двигательная программа. Образцы предметной технологической карты отражают лишь результаты выполнения трудовых приемов (т.е. изменения формы и размеров объекта). Кроме того, из предметной карты операция воспринимается лишь в чувственной форме, тогда как важно научить школьника правильно называть технологические операции, трудовые приемы, детали, способы их соединения и орудие труда.

Более полно план работы отражает комбинированная технологическая карта, содержащая, кроме предметных образов, набор табличек с названиями (и некоторой расшифровкой) технологических операций или трудовых приемов. Такие наглядные пособия позволяют учащимся точнее представить предстоящую практическую работу, усвоить более подробный план изготовления изделия.

Комбинированные технологические карты особенно нужны при изготовлении относительно сложных изделий. Кроме названия каждой операции, некоторых указаний об их выполнении, расположенных на отдельных табличках предметных образов, такая карта может содержать рисунки (фотографии), на которых показаны приемы выполнения технологических операций, с названиями необходимых инструментов и приспособлений. Простые операции и трудовые приемы, которые хорошо усвоены учащимися, технологической карте могут быть только упомянуты и перечислены. Комбинированная карта дает возможность выполнять большое число вариантов упражнений в процессе составления плана работы. Например, расположить в должном порядке предметные образцы или таблички с названиями операций соответственно предметным образцам, рисунки, на которых показаны приемы выполнения этих операций, таблички с названиями инструментов и приспособлений в соответствии с предметными образцами и т.п. Из элементов комбинированной технологической карты учащиеся могут составлять различные варианты планов работы.

Наиболее эффективный метод формирования у школьников готовности к составлению плана – фронтальная беседа. В ходе ее обучающиеся с помощью учителя определяют последовательность и содержание этапов предстоящей работы. Передовой педагогический опыт показывает, что положительное отношение школьников к предстоящей беседе формируется заранее. Например, после проведения ориентировки в задании учитель говорить обучающимся: «Вы хорошо знаете, каким должно быть готовое

изделие. А теперь давайте обсудим порядок его изготовления. Если работать без плана, трудно ждать от такой работы хороших результатов». Создавая обстановку заинтересованности обучающихся, учитель может напомнить конкретный случай, когда непродуманный план действий приводит к браку в работе.

Фронтальная беседа, даже если она посвящена технологическим вопросам, в частности вопросам планирования предстоящей работы, должна проходить в дружеской обстановке. Только в такой беседе преодолеваются застенчивость и некоторая инертность учащихся.

Почти в каждой учебно-трудовой группе есть школьники, отличающиеся неуверенностью в своих возможностях и трудовых действиях. В процессе обучения планированию учитель внушает таким учащимся, что трудовое задание для них вполне доступно, что необходимо верить в свои силы и возможности. Например, рассматривая в беседе очередной этап плана работы, учитель напоминает учащимся, что в прошлых работах подобные операции обучающийся выполнял хорошо.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Почти в каждой учебно-трудовой группе есть обучающиеся, отличающиеся неуверенностью в своих возможностях и трудовых действиях.

Состав обучающихся неоднороден по клинико-патогенетическому составу. Одни с трудом усваивают школьную программу, одни отличаются замедленным темпом деятельности, инертностью психических процессов, нарушением внимания, что приводит к ошибочному выполнению действий.

У обучающихся с нарушением интеллекта нарушены процессы осознанной саморегуляции, и является основной особенностью деятельности у данной категории воспитанников.

Формирование ориентировочных основ деятельности у обучающихся с нарушениями в развитии – это необходимое условие продуктивной деятельности, это целостный и систематический процесс.

Выполняемая деятельность не является сознательной, планирование предстоящей деятельности, анализ, вызывают у обучающихся большие затруднения без четких инструкций и подсказок. В трудовом обучении обучающихся с нарушением интеллекта особенно важную роль играют различные наглядные пособия, позволяющие активизировать и направлять практическое мышление обучающихся.

ГЛАВА 2. УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ АНАЛИЗА И ПЛАНИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОВЕДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента по изучению и анализу профессионально-трудовых умений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Констатирующий эксперимент проводился в Государственном бюджетном образовательном учреждении Свердловской области «Михайловская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа интернат» VIII вида.

В эксперименте принимало участие 5 девочек 6 «А» и 5 девочек 6 «Б» класса. Обучающихся этих классов можно разделить на группы по следующим критериям – по структуре дефекта и успеваемости. По классификации структуры дефекта, предложенной М. С. Певзнер, девочек с неосложненной формой олигофрении в 6 «А» классе было одна ученица (20%), в 6 «Б» таких учениц было больше - две (40%). С нарушением нейродинамики с преобладанием торможения в 6 «А» классе две ученицы (40%), в 6 «Б» классе – таких девочек нет, с преобладанием возбуждения в 6 «А» классе -1 (20%), в 6 «Б» классе -2 (40%). В 6 «А» и 6 «Б» классах с выраженным нарушением речи по одной ученице (20%).

Таким образом, по структуре дефекта 6 «А» класс сложнее, чем 6 «Б» класс. Состав обучающихся неоднороден по клинико-патогенетическому подходу. М. С. Певзнер подчеркивала, что олигофрены даже одной и той же клинической группы имеют неодинаковые возможности обучения, что

связано с глубиной и распространенностью нарушений. Соответственно, различной будет и педагогическая дифференциация обучающихся.

Учитывая подход, разработанный ученым под руководством В. В. Воронковой, к делению обучающихся в классе по возможности обучения 6 «А» классе в группу хорошо успевающих (1 группа) составляет одна ученица (20%), в 6 «Б» классе таких учениц две (40%). В целом они правильно выполняют предъявляемые задания, наиболее активны и самостоятельны в усвоении программного материала. Средне успевающих учеников (2 группа) в 6 «А» классе 1 (20%), а в 6 «Б» классе две ученицы (40%). Для них характерен более замедленный темп продвижения, они успешнее реализуют полученные знания и умения в конкретно заданных условиях, с основными требованиями программы они справляются. Слабо успевающих обучающихся (3 группа) в 6 «А» классе три человека (60%), в 6 «Б» одна ученица (20%). Они с трудом усваивают школьную программу. Они отличаются замедленным темпом деятельности, инертностью психических процессов, нарушением внимания, что приводит к ошибочному выполнению действий.

Относительно структуры дефекта и педагогической дифференциации девочек пятых классов можно сделать вывод о том, что по усвоению программного материала ученицы 6 «А» класса слабее, чем школьницы 6 «Б» класса.

Задачей констатирующего эксперимента являлось выявление того, насколько успешно девочки с нарушением интеллекта освоили умение ориентироваться в задании.

Экспериментальное задание разрабатывалось на основе авторской программы по курсу «Швейное дело» по теме: «Наволочка с клапаном».

Констатирующий эксперимент состоял из трех серий.

1 серия – проводилась с целью выявления сформированности умения самостоятельно анализировать наволочку и планировать свою деятельность по пошиву наволочки с клапаном.

Задание 1 – было направлено на определение сформированности умения анализировать объект. Ученицам предлагался образец готового изделия. Учитель давал задание: «Расскажите все, что знаешь об этом изделии». При анализе изделия считался такой ответ, в котором были раскрыты следующие признаки:

- название изделия;
- сколько деталей в изделии;
- форма и вид наволочки;
- к какому виду белья относится;
- название ткани из которой изготовлено изделие;
- швы, применяемые при пошиве наволочки;

Предполагалось получить примерно такой ответ (эталон ответа):

1. Это изделие наволочка;
2. Наволочка состоит из одной детали;
3. Наволочка квадратной формы, с клапаном;
4. Наволочку относят к постельному белью;
5. Наволочка изготовлена из хлопчатобумажной ткани (ситец);
6. При пошиве наволочки применяют соединительный двойной шов и краевой шов вподгибку с закрытым срезом.

Задание 2 было направлено на выявление умения самостоятельно планировать свою деятельность. Ученицам предлагалось такое задание: «Расскажи, как ты будешь шить наволочку». При планировании деятельности правильным считался такой ответ, в ходе которого полностью была описана последовательность пошива наволочки. Предполагалось получить такой ответ (эталон ответа):

1. Обработать поперечные срезы швом вподгибку с закрытым срезом;
2. Выполнить разметку для клапана, сметать;
3. Обработать долевые срезы соединительным двойным швом;
4. Отутюжить готовое изделие, сложить.

2 серия – проводилась с целью выявления сформированности умения анализировать и планировать предстоящую деятельность по наводящим вопросам учителя, а так же с целью выявления умения принимать педагогическую помощь. Ученицам предлагалось готовое изделие наволочка с клапаном и операционная карта на выполнение соединительного двойного шва. После этого ученицам задавались вопросы в определенном порядке.

Пример диалога с обучающимися по пошиву наволочки (эталон ответа)

Сколько деталей в изделии? (наволочка состоит из одной детали)

Форма и вид наволочки. (наволочка с клапаном, квадратной формы)

Швы, применяемые при пошиве наволочки (при пошиве наволочки применяют краевой шов вподгибку с закрытым срезом и соединительный двойной шов)

Какие срезы сначала обрабатывают? (сначала обрабатывают поперечные срезы)

Как выполняется разметка клапана? (перегнуть клапан по меткам на изнаночную сторону, сметать)

Какие срезы обрабатываются после закладки клапана? (долевые срезы)

В случае затруднения педагог задавал наводящие и стимулирующие вопросы такого типа: «Что еще нужно сделать? Что будешь делать потом? А что еще нам необходимо?»

3 серия проводилась с целью выявления умений шить наволочку по плану, который составляли девочки в предыдущей серии опроса.

Каждая ученица выполняла работу индивидуально.

Задание 1 носило практический характер и давалось так: «Тебе нужно самостоятельно по плану сшить наволочку с клапаном, выбери необходимый крой, инструменты и приспособления для пошива наволочки. Вспомни, в какой последовательности будешь шить наволочку и начинай работать». Перед работой был проведен инструктаж по технике безопасной работы ножницами и бытовой электрической швейной машиной.

Задание 2 ученицы выполняли после окончания работы с целью выявления умения оценить свой результат, сравнив его с образцом. Предлагалось им ответить на вопросы: «Что и в какой последовательности ты делал? Похожа ли твоя наволочка на образец изделия?».

Результаты констатирующего эксперимента и анализ полученных данных. Для анализа ответов, полученных в констатирующем эксперименте, использовались два критерия – полнота и логичность ответа.

Полнота ответа учащихся при анализе изделия определялось по следующим параметрам:

1 группа – полный ответ, включающий раскрытие 6 основных признаков анализируемого объекта из 6 необходимых;

2 группа – частично полный ответ, который включал 4 существенных признака из 6 необходимых;

3 группа – фрагментарный ответ, в котором было отражено 2-3 существенных признака анализируемого объекта из 6 необходимых;

4 группа – не было названо ни одного признака или был отказ от ответа.

Логичность ответа определялась по таким параметрам:

1. Полностью соответствует последовательности пошива изделия по 4 пунктам;

2. Частично соответствует последовательности (в ответе было представлено 3 из 4 необходимых или они были выпущены);

3. Не логично, если в ответе было представлено или выпущено более 2 из 4 необходимых или они были выпущены);

4. Не было ответа.

В первом задании первой серии констатирующего эксперимента ученицы самостоятельно анализировали изделие: «Расскажи, все, что знаешь об этом изделии». Задание выполнялось индивидуально.

Во втором задании первой серии констатирующего эксперимента школьницы самостоятельно планировали свою деятельность. Им

индивидуально давалось задание: «расскажи, как будешь шить наволочку с клапаном?»).

Обобщенно полученные результаты по самостоятельному анализу и планированию деятельности отражены в таблице 1 (см. табл.1)

Таблица 1

Самостоятельный анализ и планирование в КЭ (в%)

Группа	Констатирующий эксперимент	Полнота				Логичность			
	Задание эксперимента	полно	частично полно	фрагментарно	нет ответа	Полностью логично	Частично логично	не логично	нет ответа
	Задание 1 Самостоятельный анализ			2,5	7,5				
	Задание 1 Самостоятельный анализ		2,5	2,5	7,5				
	Задание 2 Самостоятельное планирование			2,5	7,5			2,5	7,5
	Задание 2 Самостоятельное планирование		2,5	2,5	7,5		12,5	2,5	5

Изучение результатов показало, что ученицы с разной степенью успешности справляются с предложенными заданиями.

В 6 «А» классе при предварительном анализе образца полных ответов не было дано, а в 6 «Б» классе полных ответов было дано 12,5%. Например: «Это наволочка, наволочка состоит из одной детали, она квадратной формы, с клапаном, относят к постельному белью, изготовлена из хлопчатобумажной ткани (ситец), при пошиве наволочки применяют соединительный двойной шов и краевой шов вподгибку с закрытым срезом» (Молнар Р., 5 «Б»)

Частично полных ответов в 6 «А» классе не дала ни одна ученица, а в 6 «Б» классе таких ответов было 12,5%. Например: «это наволочка, наволочка состоит из одной детали, постельное белье, шьют шов вподгибку с

закрытым срезом и двойной шов» (Гарипова Э.) В подобных частично полных ответах школьницы, как правило, называли объект анализа, но не называли всех его компонентов.

Ответов, которые можно назвать фрагментарными в 6 «А» и в 6 «Б» было одинаковое количество, по 12,5% в каждом классе. В этих ответах было отражено 2-3 существенных признака анализируемого изделия. Например «Наволочка, с клапаном, постельное белье» (Зиляева А., 6 «А» класс). «Наволочка с клапаном, по бокам, шов вподгибку» (Захарова М. 5 «Б» класс).

Отказов от выполнения задания в 6 «А» классе было 87,5% , а в 6 «Б» классе намного меньше - 75%. Девочки не пытались мотивировать свой отказ.

Таким образом, исследование показало, что сформированность умения предварительно анализировать свою деятельность у учениц 6 «Б» класса выше, чем у учениц 6 «А» класса. Большинство девочек 6 «А» класса при анализе изделия отказались от ответа, а у остальных ответы были фрагментарны.

При предварительном планировании своей деятельности полных критериев, как по критерию «полнота», так и по критерию «логичность» в обоих классах не было получено. В 6 «А» классе частично логичных ответов не было получено совсем, а в 6 «Б» классе таких ответов было 12,5%. Например: «Прошью сначала эти срезы, а потом загну клапан, и прошью здесь), в ответах было отражено 2-3 признака и частично описана последовательность действий по изготовлению наволочки. Ученицы нарушали последовательность пошива наволочки, забывали указать в своем ответе необходимые инструменты.

Не логичных, фрагментарных ответов в 6 «А» классе было получено одинаковое количество, эти ответы составляли 12,5% от общего количества ответов в каждом классе. В этих ответах девочки переставляли или выпускали более 4 пунктов последовательности, Например: «Возьму ткань,

прошью, загну, сложу, прошью» (Беликова К., 6 «А») В 6 «А» классе отказов от выполнения задания наблюдалось больше (87,5%), по сравнению с 6 «Б» классом (75%). Свой отказ учащиеся не мотивировали. Отказы от ответа были связаны не только с несформированностью умения планировать свою деятельность, но и с недостатками в речевом развитии.

Таким образом, исследование показало, что сформированность умения предварительно планировать свою деятельность у учениц 6 «Б» класса несколько выше, чем у учениц 6 «А» класса. Большинство ответов девочек 6 «А» класса были не последовательны, помощь учителя они принимали значительно хуже, чем ученицы 6 «Б» класса.

Во второй серии констатирующего эксперимента школьницы ориентировались в деятельности с помощью учителя. Задание было таким: девочкам предъявлялось готовое изделие. Они имели возможность его разглядеть, потрогать, после чего им задавались вопросы в определенном порядке. Полученные результаты данной серии отражены в таблице №2 (см. табл.

Таблица 2

Анализ и планирование деятельности с педагогической помощью в КЭ

(в %)

/п	Констатирующий эксперимент	6 «А» класс				6 «Б» класс			
		полно	не полно	фрагментарно	нет ответа	полно	не полно	фрагментарно	нет ответа
	Вопросы учителя								
	Что это?	50			0	2,5			7,5
	Сколько деталей имеет это изделие?	62,5			7,5	5	2,5		2,5
	Какие швы применяются при пошиве данного изделия?	25			5	7,5			2,5

Если тебя попросят сшить это изделие, с чего ты начнешь	25		5	0	2,5		5,5	
Расскажи, что ты будешь делать дальше?				00			5	

Особенно большую трудность составлял вопрос, который требовал от учащихся рассказать о своей предстоящей деятельности. Спланировать первую подготовительную операцию в 6 «А» классе смогли в два раза больше учениц 25%, чем в 6 «Б» классе 12,5%. Например: «Возьму иголку и буду шить» (Астапова Г. 5 «А»). Но в обоих классах на данный вопрос были и фрагментарные ответы, которых в 6 «А» было меньше 25%, чем в 6 «Б» 37%. Отказ от ответа в обоих классах составляли 50%. Это свидетельствует о том, что ученицы не могут представить последовательность выполнения блюда.

При проведении эксперимента на вопрос, требующий рассказать о своей дальнейшей работе в 6 «А» классе не было получено ни одного ответа 100%, а в 6 «Б» отказов было меньше 75%. Фрагментарных ответов в 6 «Б» было 25%. Например: «Сначала я сложу и прошью» (Утяшева А.) В данных ответах ученицы не рассказывали об инструментах, необходимых для работы. Помощь учителя не принимали.

Из анализа результатов, полученных во второй серии заданий констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что сформированность умения ориентироваться в деятельности в обоих классах достаточно низкая. Для школьниц характерно неумение анализировать и планировать предстоящую деятельность, выбирать необходимые инструменты для ее выполнения.

Третья серия констатирующего эксперимента проводилась с целью определения умения выполнять работу по заранее составленному плану и

проводить анализ и оценку выполненного. Данная серия состояла из двух заданий.

Задание 1 носило практический характер и давалось так: «Тебе нужно сшить наволочку. Выбери нужные инструменты для данной работы. Вспомни, в какой последовательности будешь работать». Перед началом работы был проведен инструктаж по технике безопасной работы с ножницами, иглой, бытовой электрической швейной машиной.

Задание 2 ученицы выполняли после окончания работы с целью выявления умения оценить свой результат, сравнив его с образцом. Предлагалось им ответить на вопросы: «Что и в какой последовательности ты делал? Похоже ли твоё изделие на образец по внешнему виду?»

Обобщенно, полученные результаты по третьей серии задания, отражены в таблице 3.

Анализ результатов третьей серии констатирующего эксперимента показал, что ученицы этих классов с разной степенью успешности справляются с предложенными заданиями. Никто из школьников не мог полностью выполнить работу по заранее составленному плану. Лучше справились с этим заданием Девочки 6 «Б» класса 37,5%. Они смогли частично полностью выполнить работу по заранее составленному плану, а в 6 «А» классе этот результат немного меньше 25%. Фрагментарно справились с заданием одинаковое количество обучающихся обоих классов 12,5%. В деятельности этих школьников наблюдались пропуски отдельных операций. Отказов от выполнения работы в % «А» классе было 62,5%, а в % «Б» классе меньше 50%. Свои отказы ученицы не мотивировали.

Таблица 3

Выполнение практической работы в КЭ (в%)

№ п/п	Констатирующий эксперимент	6 «А» класс				6 «Б» класс			
		полно	не полно	фрагментарно	нет ответа	полно	не полно	фрагментарно	нет ответа
1	Выполнение работы по заранее составленному плану		5	2,5	2,5		,5	,5	0
2	Анализ и оценка работы				00				00

Самым трудным оказалось задание в ходе которого было необходимо провести анализ своей деятельности и оценить свою работу. Они были должны рассказать о том, что и в какой последовательности они делали и сравнить свое изделие с образцом. С этим заданием в 6 «А» и «Б» классах не справились ни одна ученица. Никто из них не мог провести анализ своей деятельности и оценить свою работу.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что традиционная система обучения не нацеливает учащихся на формирование ориентировочных основ деятельности. Большая часть девочек пятых классов не умеют анализировать образец, предварительно планировать и оценивать, свою работу, подбирать необходимые приемы труда. Констатирующий эксперимент показал, что ошибки в анализе, планировании оценке процесса и результата работы связано не только с недоразвитием познавательной деятельности учащихся, но и с методическими недочетами в работе учителей. При традиционной системе обучения учитель не включает в учебный процесс методологических знаний, раскрывающих школьникам информацию о приемах осуществления анализа, сравнения, сопоставления образца с предполагаемым объектом своего труда, их соотнесения друг с другом. Работа по осуществлению

самостоятельного анализа, планирования, оценке своей деятельности должна присутствовать на каждом уроке.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Исследование проводилось в Государственном бюджетном образовательном учреждении Свердловской области «Михайловская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа интернат» VIII вида.

Цель эксперимента в выявлении условий, способствующих развитию анализирующей и планирующей деятельности у обучающихся с нарушением интеллекта в процессе профессионально-трудового обучения по курсу «Швейное дело».

Для проведения экспериментального обучения был выбран 6 «А» класс, обучающиеся которого в ходе констатирующего эксперимента показали худшие результаты по умению анализировать объект труда, самостоятельно планировать свою работу и выполнять ее по составленному плану, а так же по таким показателям – клинико – патогенетической классификации (три девочки с нарушением нейродинамики, одна с выраженным нарушением речи), по психолого – педагогической характеристике (в группе три ученицы слабо успевающие, у них нарушены все мыслительные процессы). Эти дети хуже воспринимают учебный материал и испытывают большие затруднения в выполнении анализа, планирования, оценке своей деятельности и ее результата.

Экспериментальное обучение школьников было разделено на несколько этапов: ориентировочный, предварительного планирования, этап выполнения работы по плану, контрольно-оценочный этап.

Ориентировочный этап обучения был направлен на формирование у школьников умения анализировать изделие: мешочек для хранения работ.

На каждом уроке швейного дела ученицы учились выполнять анализ образца изделий. В начале это делалось по вопросам учителя, фиксирующим внимание на основные особенности изделия (название, предназначение, составные части), после чего они повторяли характеристики этого изделия.

Анализируемое изделие предъявлялось школьницам в готовом виде. Они имели возможность рассмотреть его вблизи со всех сторон. Анализ проводился сначала в коллективной беседе, а затем через несколько занятий, отдельные ученицы начинали делать это индивидуально по плану, после чего к ним подключались и остальные.

План анализа изделия:

1. Название и назначение изделия.
2. Сколько деталей в изделии.
3. Какие швы применялись для пошива данного изделия.
4. Инструменты, необходимые для пошива данного изделия.

На первых этапах девочки рассказывали об изделии при помощи вопросов учителя, задаваемых в последовательности, соответствующей пунктам плана.

1. как называется изделие? (мешочек для хранения работ)
2. Сколько деталей в изделии? (одна деталь)
3. Какие швы применялись для пошива данного изделия. (краевой шов вподгибку с закрытым срезом и соединительный двойной шов).
4. Инструменты, необходимые для пошива данного изделия.(для пошива данного изделия применяются игла, нитки, ножницы и бытовая электрическая швейная машина).

В начале обучения вопросы задавались к каждому признаку и к каждой особенности объекта. Постепенно их количество сокращалось, и изделие анализировалось с частичной помощью учителя, а затем самостоятельно.

Сначала девочкам предлагалось рассмотреть изделие и подумать, что о нем можно рассказать. Затем одна из учениц начинала отвечать. Если она не смогла ответить полностью, то ей помогали другие. По ходу рассказа карточки с названиями пунктов плана располагались на доске.

Порядок пунктов плана соблюдался в процессе всего периода обучения. Это помогало выработать у учениц определенный стереотип действий при выполнении анализа изделия.

Этап обучения самостоятельному планированию был направлен на формирование у обучающихся умения осмысливать план предстоящей работы.

Обучение планированию осуществлялось в последовательности способствующей тому, чтобы дети осознавали необходимость составлять план и придерживаться его в практической деятельности.

В самом начале обучения школьницам объяснялось выполнение каждой операции отдельно, чередуя показ трудовых действий со словесной инструкцией.

Этап обучения выполнению работ проводился с целью обучения школьниц практическому выполнению простых изделий.

В начале работы девочки, глядя на образец, называли изделия, которое планировалось им приготовить, затем они вспоминали детали, инструменты, необходимые для изготовления данного изделия. Ученицы выбирали необходимые для работы крой и инструменты не представленные на столе. Перед началом работы они вспоминали правила работы с иглой, ножницами и бытовой электрической машиной. Данные правила повторялись регулярно на каждом занятии.

На первых порах экспериментального обучения дети планировали и выполняли каждую операцию отдельно. В виде педагогической помощи использовали наводящие вопросы. В последствии при изготовлении других изделий ученицы вначале составляли план, а затем выполняли действия самостоятельно.

Основной целью контрольно-оценочного этапа деятельности было формирование самоконтроля и самооценки за процессом выполнения работы и ее конечным результатом. Формирование самоконтроля за процессом выполнения деятельности определялось по такому критерию – научился ли ученик анализировать изделие, планировать свою работу, выполнять план, соблюдать технику безопасной работы, приемы работы.

На данном этапе экспериментального обучения педагог предлагал ученицам сравнить свое изделие с образцом по таким критериям, как аккуратность, правильное выполнение технических условий, после чего девочки оценивали свою деятельность, то есть выставляли свою оценку, аргументируя ее. В начале обучения все дети ставили себе неадекватно завышенную, т.к. у учащихся с интеллектуальной недостаточностью умение адекватно оценить результаты своего труда отсутствуют. Но постепенно данный недостаток корректировался.

В процессе всего обучения работа, направленная на анализ качества изделия, проводилась регулярно на всех занятиях. Девочки привлекались к обсуждению не только своего изделия, но и изделий одноклассниц. Они получали возможность сравнить свое изделие с изделиями товарища. Учились отмечать, в первую очередь, достоинства работы товарища, а затем ее недостатки. Для этого педагог задавал вопросы типа: «Посмотри, какая строчка у Гали», «Сравни со своей строчкой», «У кого шов получился более ровным?» «А у тебя?».

На каждом уроке учитель подводит итог. Обучающиеся вспоминают, как называется изделие, которое шили на уроке, какие трудности испытывали при его пошиве, что нужно сделать, чтобы эти трудности преодолеть. Педагог давал оценку деятельности каждой обучающейся, стараясь выделить сначала хорошие стороны, а затем недостатки в работе. Подобная методика применялась на каждом уроке в течении всего обучающего эксперимента.

2.3. Коррекционная работа по обучению обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Полученные в ходе контрольной проверки результаты анализировались по двум критериям – полнота, логичность.

Полнота ответа обучающихся при анализе изделия определялась по следующим параметрам:

1 группа - полный ответ, включающий раскрытие четырех основных признаков анализируемого объекта из четырех необходимых;

2 группа - частично полный ответ, который включал три существенных признака из четырех необходимых;

3 группа - фрагментарный ответ, в котором было отражено 1-2 существенных признака анализируемого объекта из четырех необходимых;

4 группа – не было названо ни одного признака или был отказ от ответа.

Логичность ответа определялась по таким параметрам:

1. Полностью соответствует последовательности пошива по всем пяти пунктам;

2. Частично соответствует последовательности (в ответе было представлено 3 из 5 необходимых или они были выпущены);

3. Не логично, если в ответе было представлено или выпущено более 3 пунктов плана;

4. Не было ответа.

Логичность планирования и выполнения работы по плану определялось общей структурой деятельности: вначале ученица должна назвать (вспомнить) подготовительные операции – приготовить необходимые инструменты, затем осуществить ориентировочные операции, включая предварительный анализ и планирование работы; после этого выполнить работу по плану, осуществляя ее с помощью инструментов, при

этом, соблюдая правила безопасности, внося в процесс работы при необходимости коррективы; наконец она должна проверить результаты своего труда.

Первая серия контрольной проверки проводилась с целью выявления сформированности умения самостоятельно анализировать объект труда. Ученице предъявлялся образец готового изделия. Учителем давалось такое задание: «Расскажи все, что ты знаешь об этом изделии».

Второе задание проводилось с целью выявления сформированности умения самостоятельно планировать свою деятельность. Ученице давалось задание: «Расскажи, в какой последовательности ты будешь шить это изделие».

Обобщено, полученные результаты по самостоятельному анализу и планированию представлены в таблице в 4.

Таблица 4

Самостоятельный анализ и планирование в контрольной проверке (в %)

Группа	Контрольная проверка	Полнота				Логичность			
	Задание эксперимента	полно	частично полно	фрагментарно	нет ответа	полностью логично	частично логично	не логично	нет ответа
экспериментальная	Задание 1 Самостоятельный анализ	2,5	5	37,5					
	Задание 2 Самостоятельное планирование	2,5	5	12,5		2,5		2,5	0
контрольная	Задание 1 Самостоятельный анализ			37,5	2,5			2,5	2,5

	Задание 2 Самостоятельное планирование		2,5	7,5			2,5	2,5	50
--	--	--	-----	-----	--	--	-----	-----	----

Изучив результаты контрольной проверки по первой серии заданий можно сказать, что обучающиеся экспериментальной и контрольной групп по-разному справляются с заданием.

В экспериментальной группе при предварительном анализе образца полных ответов было получено 12,5%, а в контрольной группе таких ответов не было дано. Например: «Это изделие сумка хозяйственная, чтобы ее сшить нужно сначала сшить ручки, затем пришить их к верхнему срезу изделия, шов вподгибку с закрытым срезом, после этого пришиваем бока сумки двойным швом. Для этого нужны такие инструменты: ножницы, игла, швейная машина» (Зиляева А., экспериментальная группа).

Частично полных ответов по первому заданию контрольной проверки было получено в экспериментальной группе 25%, а в контрольной группе частично полных ответов не было получено. Например: «Это сумка. В ней есть ручки и основная деталь, она сшита иглой и швейной машиной» (Литвинова А., экспериментальная группа).

В этих ответах обучающиеся назвали 3-4 признака из 5 возможных. Забывали указать форму изделия, нужные инструменты для пошива изделия и т. д.)

Фрагментарных ответов по данному заданию было одинаковое количество, как в экспериментальной группе, так и в контрольной, по 37% в каждой. Например: «Она сшита из ткани и ручек» (Кузнецова Т., экспериментальная группа).

В подобных фрагментарных ответах обучающиеся называли 1-2 признака объекта из 5 необходимых. В анализе не было рассказано о форме изделия. Ученицы не уточняли, в какой последовательности шить сумку, какие инструменты при этом применяются.

В ходе выполнения первого задания были и отказы от ответа, в экспериментальной группе – 25%, в контрольной группе значительно больше – 62,5%. Свои отказы они не мотивировали.

Второе задание первой серии контрольной проверки проводилось с целью выявления умения самостоятельно планировать свою деятельность.

Полных логичных ответов в экспериментальной группе получено 12,5%, а в контрольной группе таких ответов получено не было. Эти ответы включали в себя описание последовательности всех действий по пошиву изделия. Например: «Сначала я обработаю ручки, потом их пришью к верхнему срезу швом вподгибку с закрытым срезом, затем обработаю бока двойным швом» (Литвинова А., экспериментальная группа).

Частично логичных ответов в экспериментальной группе было получено 25%, а в контрольной группе таких ответов было меньше в два раза 12,5%. Например: «Сошью ручки, возьму ткань, пришью к верху, а затем пришью бока» (Астапова Г. экспериментальная группа). В данных ответах школьницы забывали спланировать операции, подготовку необходимых инструментов, не указали форму и детали изделия.

Ответов, которые можно назвать фрагментарными в экспериментальной группе было меньше 12,5%, чем в контрольной группе 37,5%, эти ответы являются фрагментарными, т.к. ученицам при планировании было пропущено или переставлено более 3 действий. При предварительном планировании как в экспериментальной, так и в контрольной группе было много отказов от ответа, что составляло 50% в каждой группе. Это связано с тем, что данное задание с достаточно большой речевой активностью, большинство школьников имеют общее недоразвитие речи.

По итогам данной серии заданий мы можем сказать, что в экспериментальной группе ученицы более успешно справились с заданием на выявление умения предварительно анализировать объект и планировать

предстоящую деятельность. У учениц контрольной группы результаты более низкие.

Вторая серия контрольной проверки проводилась с целью проверки анализировать объект и предстоящую деятельность с помощью учителя, а также с целью выявления умения принимать педагогическую помощь.

Ученикам предъявлялось готовое изделие. Они имели возможность рассмотреть его вблизи, потрогать. После этого им задавались вопросы в определенном порядке. Обобщенные результаты данной серии представлены в таблице 5.

Таблица 5

Анализ и планирование деятельности с педагогической помощью в контрольной проверке

№ п/п	Контрольная проверка	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Вопросы учителя	полно	частично полно	фрагмент арно	нет ответа	полно	частично полно	фрагмент арно	нет ответа
	Что это?	7,5			2,5	2,5			
	Какую форму имеет это изделие?	5	5			2,5		0	37,5
	Сколько деталей имеет это изделие?	0		5	5	2,5			87,5
	Назовите необходимые инструменты для пошива данного изделия	2,5	0	7,5		2,5		2,5	25
	Расскажи, как будешь шить это изделие	7,5		0	2,5			2,5	37,5

В ходе анализа второй серии контрольной проверки мы можем сказать, что при анализе и планировании предстоящей деятельности с педагогической помощью ученицы значительно повысили свои результаты. Так, в экспериментальной группе на первый вопрос «Что это?» полных ответов

было получено 87,5%, а в контрольной группе их оставалось столько же, сколько дети дали в контрольном эксперименте 62,5%. В экспериментальной и контрольной группах были отказы от ответов. В экспериментальной группе отказов было 12,5%, а в контрольной группе отказов было в три раза больше. Свои отказы школьницы не мотивировали.

Полно выполнить анализ состава изделия в экспериментальной группе смогли 25% обучающихся, а в контрольной группе полных ответов было в два раза меньше 12,5%.

Ответов, которые мы можем назвать неполными, в экспериментальной группе было 75%, а в контрольной группе таких ответов не было вообще. Например: «Сумка состоит из ручек и основной детали, она прямоугольной формы» (Астапова Г., экспериментальная группа). Фрагментарные ответы на данный вопрос дали только обучающиеся контрольной группы, их было 50%. В этих ответах называлась только часть, применяемые швы не озвучивались. Помощь педагога в виде наводящих вопросах не принимали. Отказов от ответа в экспериментальной группе не было, а в контрольной группе их было 37,5%.

Вопрос о форме изделия оказался сложным (видимо причина в сложном слове «прямоугольный»?). Полных ответов в экспериментальной группе было 50%, а в контрольной группе значительно меньше, только 12,5%. Фрагментарных ответов было получено в экспериментальной группе 25%, а в контрольной группе таких ответов не было вообще. В экспериментальной группе отказов от ответа было 25%, а в контрольной группе их значительно больше – 87,5%. Свои отказы девочки не мотивировали.

Правильных и полных ответов на вопрос об инструментах, необходимых для работы, было получено одинаковое количество, как в экспериментальной группе, так и контрольной группе – по 12,5% в каждой. Неполных ответов контрольной группе было дано 50%, а в контрольной группе таких ответов не было. Например: «Нам понадобится иголка с

ниткой и швейная машина» (Беликова К., экспериментальная группа). Фрагментарных ответов в экспериментальной группе было меньше 37,5%, чем в контрольной группе 62,5%. При ответе ученицы забывали называть такой инструмент как игла, ножницы, швейная машина. Отказов от ответа в экспериментальной группе не было, а в контрольной отказов было 25 %. Отказы ученицами формулировались односложно: «Не знаю», «Забыла», или просто молчали. Помощь учителя не принимали.

На вопрос «Расскажи, как будешь шить это изделие?» в экспериментальной группе полных ответов было получено 37,5%. Эти ответы полностью соответствовали эталону, а в контрольной группе таких ответов не было получено.

50% ответов экспериментальной группы можно назвать фрагментарными, а в контрольной группе таких ответов было больше 62,5%. Например: « Возьму ручки, пришью сверху швом вподгибку, а затем сошью бока». (Кузнецова Т., экспериментальная группа). Во фрагментарных ответах школьницы пропускали более трех действий по пошиву изделия. Упускали в своем рассказе действие по подбору инвентаря. При ответах ученикам была необходима помощь учителя в виде наводящих вопросов «Что необходимо для пошива изделия? Что будешь делать дальше? Что будешь делать потом?».

Отказов от ответов в экспериментальной группе было получено 12,5%, а в контрольной группе их было в три раза больше 37,5%.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у учениц экспериментальной группы умение осознавать цель, выбирать средства для ее реализации, анализировать и планировать предстоящую деятельность с помощью учителя сформировано лучше, чем у учениц контрольной группы.

Третья серия заданий проводилась с целью выявления умения шить изделие по плану, который составляла ученица в предыдущей серии опроса. Каждая девочка выполняла задание индивидуально.

Первое задание носило практический характер. Педагог объясняла девочкам, какими инструментами будем работать. С отдельными ученицами учитель вспомнила правила безопасной работы с данными инструментами. Учитель наблюдала за работой обучающихся и вмешивалась только в случае крайней необходимости.

Второе задание девочки выполняли после окончания работы. Им предлагалось такое задание «Расскажи, что и в какой последовательности ты делала». «Похоже ли твоё изделие на образец по внешнему виду?» Ученицы должны были дать анализ своему изделию и последовательно рассказать все выполненные действия при пошиве изделия.

Обобщенно результаты данной серии представлены в таблице 6.

Таблица 6

Выполнение практической работы в контрольной проверке (в %)

№ п/п	Контрольная проверка	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Задания	полно	частично полно	фрагментарно	нет ответа	полно	частично полно	фрагментарно	нет ответа
	Выполнение работы по заранее составленному плану		50	50			12,5	7,5	0
	Анализ и оценка работы		12,5	50	37,5			5	5

В первом задании третьей серии педагог наблюдал за практической деятельностью учениц. Выявлялось умение нить изделие по составленному школьницами плану в предыдущей серии опроса. При наблюдении педагог обращал внимание на последовательность действий учениц.

По данному заданию 50% всех практических работ экспериментальной группы могут быть оценены как частично полные, а в контрольной группе их меньше в четыре раза 12,5%. Эти работы выполнялись в соответствии с планом, но 1-2 пункта девочками были переставлены местами.

В экспериментальной группе фрагментарными можно назвать 50% работ, а в контрольной группе количество этих работ меньше 37,5%. При выполнении учащиеся переставляли в плане более пяти действий. Ожидали помощи учителя. Выполняли работу неуверенно, не соблюдая технику безопасной работы.

В экспериментальной группе отказов от заданий не было, а в контрольной группе отказов было 50%. Свои отказы ученицы не мотивировали.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у обучающихся экспериментальной группы умение работать по заранее составленному плану выше, чем у обучающихся контрольной группы.

Во втором задании обучающиеся должны были последовательно рассказать о тех действиях по пошиву изделия, которые они выполняли, а также оценить свое изделие, сравнив его с образцом.

При выполнении данного задания в экспериментальной группе было получено 12,55 полных ответов, а в контрольной группе таких ответов получить не удалось. В полных ответах обучающиеся смогли последовательно описать действия по пошиву изделия, а также оценить результат своей работы, сравнить его с образцом. В ответах были указаны как положительные стороны, так и отрицательные стороны изделия (неровная строчка, не сделана закрепка).

Фрагментарных ответов по данному заданию в экспериментальной группе было 50%, а в контрольной группе в два раза меньше 25%. В этих ответах ученицы при рассказе о последовательности выполнения действий упускали или переставляли 2-3 действия.

Отказов от ответа в экспериментальной группе было 37%, а в контрольной группе в два раза больше 75%. Данные отказы были не мотивированны. В ходе эксперимента было замечено, что в заданиях, требующих большой речевой активности, как правило, больше отказов от

ответа. Большинство участников эксперимента имели общее недоразвитие речи, что существенно тормозит их речевую активность.

Таким образом, мы можем утверждать, что в ходе третьей серии контрольной проверки было выявлено, что у школьниц экспериментальной группы, по сравнению с ученицами контрольной группы, было развито умение выполнять работу по заранее составленному плану. Школьницы экспериментальной группы, по сравнению со школьницами контрольной группы, могут более качественно провести сравнительный анализ, как образца, так и своего изделия.

Анализ результатов контрольной проверки показал определенную динамику развития процессов осознания целей, анализа и планирования деятельности у школьниц с недостатками в развитии в экспериментальной группе.

Часть девочек смогли выполнять данное умения самостоятельно, а другие, используя педагогическую помощь. За время обучения значительно сократилось количество отказов от ответов. Девочки стали более инициативны, появилось желание трудиться, некоторые из них научились проводить анализ готового изделия и сравнивать его с образцом, давать оценку своей работе.

В контрольной группе положительных результатов значительно меньше. Большинство учениц недостаточно ориентируются в задании, что значительно осложняет планирование хода работы. Многие из них переставляют или пропускают операции, повторяют уже названные. Не приступают к работе, ожидая помощи учителя, нуждаются в конкретных объяснениях и показе. В данной группе сохранилось большое количество отказов от ответов.

Данные результаты свидетельствуют о том, что развивая у школьниц с интеллектуальной недостаточностью способность осознать цель, выбирать средства для ее достижения, анализировать и планировать свою

деятельность, мы тем самым формируем у них ориентировочные основы деятельности.

2.4. Анализ полученных результатов обучающего эксперимента по формированию профессионально-трудовых умений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Контрольная проверка проводилась после экспериментального обучения с целью выявления сформированности анализа и планирования основ деятельности у детей с нарушением интеллекта на примере пошива сумки хозяйственной.

В исследовании принимали участие два класса 6 «А» класс – экспериментальный, 6 «Б» класс – контрольный.

Контрольная проверка предлагала три серии заданий.

1 серия – проводилась с целью выявления сформированности умения самостоятельно анализировать изделие и планировать свою деятельность.

Задание 1 – было направлено на определение сформированности умения самостоятельно анализировать объект. Ученице предлагается образец готового изделия – сумка хозяйственная. Учитель давал задание: «Расскажите все, что знаешь об этом изделии». Предлагалось получить примерно такой ответ (эталон ответа): « это изделие сумка хозяйственная, из льняной ткани, прямоугольной формы, состоит из основной детали и двух ручек, боковые срезы основной детали сумки соединены двойным швом, верхний срез обработан краевым швом вподгибку с закрытым срезом. Детали ручек обработаны накладным швом с двумя закрытыми срезами».

Задание 2 было направлено на выявление умения самостоятельно планировать свою деятельность. Ученицам предлагалось такое задание:

«Расскажи, как ты будешь шить это изделие?». Предполагалось получить такой ответ (эталон ответа): «Сначала обработать ручки, обработать верхние срезы основной детали, обработать боковые срезы основной детали, застрочить углы основной детали для образования дна и боковых стенок, отутюжить готовое изделие».

2 серия проводилась с целью выявления сформированности умения анализировать и планировать предстоящую деятельность по наводящим вопросам учителя, а так же с целью выявления умения принимать педагогическую помощь. Ученицам предлагалось готовое изделие, они имели возможность разглядеть его со всех сторон, потрогать. После этого ученицам задавались вопросы в определенном порядке. Данная серия заданий проводилась индивидуально с каждым учеником.

Вопросы учителя и предполагаемые ответы учеников.

1. Что это? (сумка хозяйственная)
2. Из скольких деталей она состоит?(из двух ручек и одной основной детали)
3. Какую Фому имеет сумка? (прямоугольную форму)
4. Назовите необходимые инструменты и инвентарь для пошива данного изделия (нитки, ножницы, игла, и бытовая электрическая швейная машина)
5. Расскажи, как будешь шить сумку? (сначала обработать ручки, обработать верхние срезы основной детали, обработать боковые срезы основной детали, застрочить углы основной детали для образования дна и боковых стенок, отутюжить готовое изделие)

В случае затруднений педагог задавал наводящие и стимулирующие вопросы такого типа: «Что еще нужно сделать? Что будешь делать потом? А затем?»

3 серия проводилась с целью выявления умения пошива изделия – сумки хозяйственной по плану, который составляли девочки в предыдущей серии опроса. Каждая ученица выполняла работу индивидуально.

Задание 1 носило практический характер и давалось так: «Тебе нужно сшить сумку хозяйственную. Выбери нужный крой и инструменты для данной работы. Вспомни, в какой последовательности надо шить это изделие, с чего начинать» Перед работой был проведен инструктаж по технике безопасной работы с ножницами, иглой, бытовой электрической швейной машиной.

Задание 2 ученицы выполняли после окончания работы с целью выявления умения оценить свой результат, сравнив его с образцом. Предлагалось им ответить на вопросы: «Что и в какой последовательности ты делала? Похоже ли твоё изделие на образец по внешнему виду?».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель данной работы заключалась в том, чтобы выявить условия формирования анализа и планирования у обучающихся с нарушением интеллекта на уроках швейного дела.

Для выяснения актуальности и степени разработанности данной проблемы нами был проведен отбор и анализ научной, учебно-методической литературы по вопросам педагогики, психологии, методики профессионально-трудового обучения.

Теоретическое изучение исследуемого вопроса показало, что у детей с нарушением интеллекта нарушены процессы осознанной саморегуляции, и является основной особенностью деятельности у данной категории обучающихся.

Другой, в такой же мере значимый недостаток, проявляется в слабости умственной, (а во многих случаях и физической) активности обучающихся. Но, не смотря на все особенности деятельности, психическое развитие детей с нарушением интеллекта подчиняется общим законам развития психической жизни человека, оно происходит и совершенствуется в конкретных видах деятельности.

Формирование ориентировочных основ деятельности у обучающихся с нарушениями в развитии – это необходимое условие продуктивной деятельности, это целостный и систематический процесс, в результате которого у детей формируется умение осознавать цель, анализировать и планировать предстоящую деятельность, выбирать необходимые средства для ее достижения, соотносить полученные результаты с образцом, корректировать их при необходимости.

Констатирующий эксперимент показал, что выполняемая деятельность не являлась сознательной, планирование предстоящей деятельности, анализ образца, выбор необходимых условий реализации целей проходили

стихийно, фрагментарно, разрознено. То есть можно сказать, что наблюдаются нарушения в осуществлении анализа через синтез, который необходим как при анализе и выделении характеристик объекта, выборе орудий труда, так и при выборе состава, последовательности технологических операций.

Исследование трудовой деятельности школьников показало, что ее развитие обусловлено обучением. Экспериментальное обучение предполагало постепенное формирование у детей умения осознавать цель предстоящей деятельности, ее планирование, на основе анализа образца выделять его характеристики, средства достижения результата. Педагогическая помощь была представлена в виде опорных схем, учебных карт, натуральных образцов изделий.

В процессе анализа объекта у детей возникала познавательная мотивация, которую помогали сформировать проблемные ситуации специальной организации познавательной деятельности. Детям предлагалось найти средства и способы разрешения этой проблемы.

Во время контрольной проверки выяснилось, что достаточно большая часть детей стала выполнять анализ самостоятельно, выделять почти все существенные признаки объекта – образца, другие научились продуктивно использовать педагогическую помощь. В контрольной группе положительной динамики не наблюдалось.

Это позволяет сделать следующие выводы:

1) благодаря сформированности ориентировочных основ деятельности ученик может спокойно выполнять новое действие, которое он сразу выполнить не может, но переходя от одного этапа к другому, используя имеющиеся у него умения и навыки, достигает высоких результатов;

2) при формировании ориентировочных основ деятельности необходимо использовать различные способы внешнего стимулирования учащихся для усвоения и применения знаний и умений – словесные, специальные таблицы, схемы, опорные слова, серии рисунков и др.;

3) овладеть умением предварительно планировать процесс выполнения ученик с интеллектуальной недостаточностью может только при условии умения полно и правильно анализировать образец;

4) анализ образца будет сформирован при условии, что обучающийся усвоит общий способ, зафиксированный в учебной карте или плане-алгоритме, который должен быть выделен обучающимися самостоятельно или под руководством учителя при анализе одного изделия, а затем перенесен на анализ любого другого;

5) план-алгоритм или учебная карта играют роль четкого ориентира в «пошаговом» выполнении деятельности на первых порах обучения, которые затем обучающиеся будут выполнять полностью скрытно, в умственном плане.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, Л. И. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с. – (Высшее образование).
2. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы [Текст] / под ред. Л. Г. Бабенко. – 2-е изд., стер. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 159 с.
3. Василевская, В. Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы [Текст] / В. Я. Василевская. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 120 с.
4. Воровщиков, С. Г. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников: Управленческий и методический аспекты [Текст] / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова, Г. П. Каюда, Н. В. Гладких и др. – М. : 5 за знания, 2008. – 288 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
6. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский ; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
7. Дульнев, Г. М. Вопросы трудового обучения в вспомогательной школе [Текст] : сб. ст. / отв. ред. Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1965. – 135 с.
8. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов по спец. «Психология» / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл, 2000. – 511 с.
9. Мирский, С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе [Текст] : пособие для учителей / С. Л. Мирский. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.

10. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1986. – 392 с.
11. Павлова, Н. П. Трудовое обучение в 1-3 классах вспомогательной школы [Текст] / Н. П. Павлова. – М. : Просвещение, 1992. – 190 с.
12. Певзнер, М. С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности (вариант гидроцефалии) [Текст] / М. С. Певзнер, Л. И. Ростягайлова, Е. М. Мастюкова ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1982. – 104 с.
13. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современ. Слово, 2005. – 720 с.
14. Пинский, Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников [Текст] / Б. И. Пинский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1962. – 319 с.
15. Программы для 0 – 4 классов школы VIII вида (для детей с нарушениями интеллекта) [Текст] / науч. рук. И. М. Бажнокова. – М. : Дидакт, 1997. – 229 с.
16. Рубинштейн, С. Я. О воспитании привычек у детей [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 40 с.
17. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах [Текст] / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – М. : АСТ ; Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 93 с.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL : <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/01/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%92%D0%97-24-12-2014-%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5-%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2.pdf> (дата обращения: 04.09.2017).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями) [Электронный ресурс]. URL : <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/01/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%D0%A3%D0%9E%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2-22.12.14.pdf> (дата обращения: 04.09.2017).

20. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL : <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 11.10.2017).